

الصعوبات القرائية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس وسبل علاجها إعداد

أ. خالد محمد المزين

د. داود درويش حلس

المحاضر بكلية التربية

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

الجامعة الإسلامية- غزة

كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس في مدارس محافظة خان يونس للعام الدراسي 2011/2012 وقد بلغت عينة الدراسة (80) تلميذاً وتلميذة من مدرستين أساسيتين تم اختيارهم من ذوي المستوى الأقل من المتوسط. وقد أعد الباحثان اختبارين أحدهما للقراءة الصامتة والآخر للقراءة الجهرية، وأظهرت نتائج اختبار القراءة الصامتة اعتماد التلامذة على التخمين في قراءتهم، أما اختبار القراءة الجهرية فقد تمثلت الصعوبة في:

- البطء في التعرف على الكلمات حيث كان التلامذة يقرأون حرفاً حرفاً وكلمة كلمة.
- الخطأ في قراءة الكلمات وقد تمثل في: (الإضافة، الإبدال، والحذف) مما يدل على عدم التمكن من الدقة في القراءة وهو مطلب أساس للأداء القرائي

كما أكدت الدراسة أن صعوبات القراءة عند الذكور أعلى منها عند الإناث. ومن أهم توصيات الدراسة: التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية، مما يقلل من صعوبات القراءة وانعكاساتها على نفسية الطفل.

Abstract

The objective of the study was to diagnose difficulties of reading in the pupils of the 4th elementary stage in khanyounis governorate in 2011-2012 school year. The sample included 80 male and female pupils from two elementary schools which were selected from the low achievers.

The researcher prepared two examining methods one for the silent reading and the other for the audible reading. The result of the silent reading was that the pupils depend on guessing in their reading, but the problems of the audible reading was the delay in recognizing words. Pupils were reading letter by letter and word by word.

Mistakes in reading words were (adding, substituting, and omitting) which indicates the lack of accuracy in reading which is essential for the reading performance. The study also shows that the difficulties of reading in male pupils exceeds that of the female.

Recommendation of the study: the early diagnosing difficulties of reading and early interference in remedy plans will lessen difficulties of reading with its psychological impact on the pupil.

مقدمة الدراسة:

تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة والثقافة ، والحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية . فهي وسيلة هامة للاتصال لا يمكن الاستغناء عنها، وهي حجر زاوية نجاح الطفل في المدرسة ، ونجاحه طيلة حياته، وبدون القدرة على القراءة الجهرية تضيق حتما فرصة الانجاز الشخصي والنجاح في العمل. ويمكن القول: "بأنه لا مكان في عالمنا المعاصر لمن لا يعرف مهارات الاتصال وفي مقدمتها القراءة ". وقد حظي تعليم القراءة على المستوى العالمي باهتمام كبير يتزايد على مر السنين فقد كشفت البحوث والدراسات أن عائد الاستثمار أعلى ما يكون في السنوات الأولى من التعليم المدرسي عند تعلم الأطفال القراءة.(Psacharopoulos, G1981 p321-341) وقد حذرت لجنة تجويد التعليم في أمريكا من خطر أوجه القصور في التعليم الثانوي بأمريكا ، وتمهيد السنوات الأولى من التعليم لما يلي من تعليم مما يؤكد أنه بدون القدرة على القراءة فإن التفوق في المدرسة الثانوية وما يليها لا يمكن تحقيقه.(Chall, J.s. 1983) كما يؤكد خبراء تعليم اللغة العربية أهمية القراءة بقولهم: "القراءة تمثل المادة الشاملة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية وهي نافذة التعليم، ووسيلة تنمية الثروة اللغوية ، كما أنها أداة استثمار الفضول العلمي للتلميذ. (بادي، 1990 : 50). ولهذا فالصعوبات القرائية تعد من أشد المشكلات التربوية خطورة لأن خطرها يتجاوز مقررات اللغة إلى المواد الدراسية الأخرى فيؤثر ذلك كله في تحصيل الطفل وقد يتسبب في تسربه من المدرسة ، ولذلك تمتد الخطورة خارج المدرسة . فالاهتمام إبدأ بالقراءة وتعلمها ، والتدريب عليها ، وبذل الجهود لغرسها ، وتأصيل مهاراتها في مرحلة التعليم الأساس خاصة الحلقة الأولى منه فهي أساس المهارات والقدرات التي

تمكن الطفل من النمو المعرفي، والمهاري، والوجداني وفق أسس سليمة تضمن تقدم الطفل الدراسي والثقافي، والقدرة على الإبداع، والنقد، والتحليل.

مشكلة الدراسة: تمثل القراءة أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة. وهي النافذة التي يطل منها الإنسان على مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة الفرد وأداته في الدراسة وتحصيل المعرفة، وشغل أوقات الفراغ. وإذا كان للقراءة هذه الأهمية بالنسبة للكبار فإن أهميتها تزداد بالنسبة للصغار؛ لأن القراءة مادة يتعلمونها ونجاحهم في المواد الأخرى يتوقف على نجاحهم في القراءة؛ بل إن مستقبل نجاحهم التعليمي برمته يعتمد على القراءة، وانطلاقاً من هذه الأهمية، ومن خلال خبرة الباحثين في هذا المجال كمعلمين للغة العربية، وكمشرفين تربويين، ومحاضرين بقسم المناهج وطرائق التدريس، ونتيجة للاحتكاك المباشر مع تلامذة المرحلة الأساسية، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية أثناء التربية العملية الميدانية للطلبة المعلمين، وبعد مقابلة عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين أبدوا تضجرهم من المستوى القرائي لدى نسبة كبيرة من تلامذة المرحلة الأساسية. جاءت فكرة هذه الدراسة لتؤكد ضرورة البحث في مشكلات القراءة وصعوباتها لدى تلامذة الصف الرابع الأساس، وسبب اختيار هذا الصف لأن الصف الرابع الأساس يعد مرحلة انتقالية بين الأساسية الدنيا والأساسية العليا، ولأن الضعف القرائي في هذا الصف يظهر واضحاً للسامع لقراءتهم بحيث لا يتوقع من تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى إتقاناً للقراءة، وإذا تخطى التلميذ هذه الصفوف دون أساس قوي في مهارات القراءة فمن الممكن استمرار الضعف القرائي معهم في بقية الصفوف فتتعد مشكلة الضعف القرائي لديهم وبالتالي يصعب العلاج.

أسئلة الدراسة: تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟
- ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ما صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟
- ما صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟
- هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس؟
- هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس؟
- ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- تحديد صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة غزة.
- حصر صعوبات القراءة ووصفها وتصنيفها.
- تقديم النتائج العلمية التي تسهم بها هذه الدراسة في تطوير تعليم القراءة.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تقدم نتائج هذه الدراسة مادة علمية تساعد في تحديد صعوبات تعليم القراءة في مراحل مبكرة من مراحل التعليم العام مما يؤدي إلى تلافي الهدر التعليمي المتمثل في الرسوب أو التسرب.
- تفيد مخططي المناهج في بناء منهاج قرائي يسهم في تحسين تعليم القراءة.
- تفيد مصممي الوسائل التعليمية في توفير المواد والوسائل التي تساعد في تذليل صعوبات تعليم القراءة.
- تساعد نتائج هذه الدراسة في رسم أسس اختبارات القراءة.
- تساعد نتائج هذه الدراسة مشرفي اللغة العربية لتصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على ما يلي:

- التعرف على أنواع صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خان يونس.
- المدارس الأساسية الدنيا للبنين والبنات في محافظة خان يونس.

• العام الدراسي (1432هـ - 2011 م) – الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات القراءة: قصور في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم به التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ويكون هذا القصور مستمراً ويعني أن قدرة التلميذ على القراءة لا تتناسب مع قدرات التلميذ العقلية ولا مستواه الدراسي

القراءة: عملية التعرف على الرموز المطبوعة ونطقها نطقاً صحيحاً (إذا كانت القراءة جهرية) ، وفهمها وهو الاستجابة لما هو مكتوب ، والنطق به وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى ، والفهم أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة وهذه المعاني تكون غالباً في ذهن القارئ، وليست في ذات الرموز المطبوعة ، وهذا هو سر اختلاف معاني الكلمات من مجتمع لآخر.

الصف الرابع الأساس: أحد صفوف المرحلة الأساسية الدنيا التي تبدأ من الصف الأول الأساس حتى الرابع الأساس وتتراوح أعمار التلامذة في هذا الصف بين (10-9) سنوات.(وزارة التربية والتعليم: فلسطين، 1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد مشكلة صعوبات القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا من أهم وأخطر المشاكل التي تواجه التعليم في المجتمعات العربية ، نظراً لضخامة حجم هذه المشكلة وما تتركه من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع . فكثير من التلامذة في المرحلة الأساسية الدنيا لا يجيدون القراءة ، فلا تراعى الأحرف اللغوية ، ولا العلامات الشمسية والقمرية ، ولا الحركات التشكيلية التي كثيراً ما تؤثر في المعنى ، ولا يميز التلميذ بين بعض الحروف ، ويخلط بينها ، ويستبدل حروفاً بحروف أخرى ، ويكون نموه القرائي غير سوي ، لهذا يكون لدى التلميذ مشكلات واضحة في القراءة فتشكل صعوبة ومشكلة تعليمية، والطفل الذي يوجد لديه صعوبات قرائية يكون تأخره ملحوظاً بدرجة تعوقه في المدرسة ، ويستمر هذا التأخر بعض الوقت ، ويمثل هذا التأخر درجة الخطورة إذا كان المستوى القرائي للتلميذ يقل بسنة واحدة على الأقل عن مستوى زملائه ، وأن مستوى ذكائه لا يقل عن المتوسط ، وتتوفر لديه ظروف تعليمية مناسبة (Hallahan et. 1985:p201).

ولصعوبات القراءة آثار سيئة فهي تؤدي إلى التأخر الدراسي بشكل عام ، وتسبب عجزاً للتلميذ يعوقه عن التعبير عن نفسه لضعف حصيلته اللغوية ، كما أنه لا يحسن الاستجابة لتوجيه معلميه لخطأ في فهم هذه التوجيهات مما يجعله يشعر بالتأخر والنقص وبالتالي يخلق له عقداً نفسية مستديمة نحو القراءة فينفر منها ويتسرب في سن مبكرة، إلا أن إتاحة فترة الإعداد للقراءة على يد معلم أعد إعداداً مهنيّاً ومسلِكياً جيداً يمكن أن يجنبه هذا الشعور بالنقص (الملا ، 1987 : 128) ولا شك أن إخفاق التلميذ في تعلم القراءة يعزى إلى أسباب عديدة ونادراً ما يجد المعلم أن الصعوبة التي يعاني منها الطفل في القراءة ناشئ عن عامل واحد ؛ بل قد يتسبب في هذه الصعوبة عوامل عدة تتضافر معاً لتمثل حاجزاً يحول بين التلميذ وتقدمه في تعلم القراءة ، وحيث إن القراءة نشاط معقد يواجه عدد من الصعوبات التي تؤثر سلباً على تنمية المهارات القرائية الأساسية وهذه الصعوبات قد تنشأ نتيجة لمجموعة من العوامل التي تسهم في صعوبة القراءة منفردة أو مجتمعة في أغلب الأحيان على تأخر التقدم في مهارة القراءة . (بوند ، 1986:123) ولعل تعدد الأبحاث والدراسات العلمية لصعوبات القراءة لدى التلامذة بعامّة، ومعرفة أسبابها أدى إلى نتائج متعددة، فمن العلماء من أعاد التأخر القرائي إلى أسباب عضوية ، ومنهم من أعادها إلى أسباب وراثية وتربوية، فقد أعد (Rutherford and Weintraub) أن أسباب صعوبات القراءة عضوية بصرية . وأرجع (Durell and Murphy) صعوبات القراءة إلى أسباب عضوية سمعية أما بوند ولايل (Bond , Iyel) فأعزو عيوب النطق العامل الرئيس في صعوبات القراءة عند التلامذة (علي ، 1993:7) وذكر جنسون ومايكل (mychellust & jhonson) أن المشكلات الإنفعالية والتدريس الضعيف والمشكلات العصبية ، ونقص الحواس هي أسباب لفشل بعض التلامذة في تعلم القراءة ، ولقد اختلفت الآراء حول تحديد السبب والمؤثر (هارجروف ، 1988:266).

وفيما يلي عرض لهذه الأسباب :

إن الظروف التعليمية لهي من أبرز الأسباب التي قد ينشأ عنها صعوبات القراءة لدى تلامذة المرحلة الأساسية لذا فإن تحديد الأسباب المؤثرة في عملية تعليم القراءة والصعوبات التي يواجهها التلامذة في هذا المجال ، وضرورة إيجاد الوسائل المعنية لتدريس القراءة بما يتلاءم والحاجات الفردية للتلامذة حيث إن التشخيص الدقيق لحالات العجز يكشف عن نواحي القصور في عمليات التعلم أو في البرامج التعليمية نفسها (بوند ، 1986:179) ومن أبرز هذه الأسباب ما يلي :

• الأسباب التعليمية ومنها :

- 1- أسباب ترجع إلى التلميذ: لأن الأطفال يختلفون في استعدادهم العقلي فقد يزيد أو ينقص وفقاً للنمو العام الذي يسير عليه نموهم العقلي، والقدرة القرائية تعتمد على الاستعداد العقلي للطفل ويختلف الخبراء في أهميتها في مقابل الحاجات الأساسية لنمو الطفل في حين يرى البعض الآخر أن اهتمام المدرسة لا بد أن ينصب على تنمية شخصية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية بشكل كامل ومتوازن . أما الذين يعارضون تدريس الأطفال في الصفوف الأولية يرون أن ذلك يؤدي إلى الضغط ، وقد يؤدي إلى عدم توافق الشخصية مما له أثر على الميل نحو القراءة في المستقبل. كما أن كثيراً من الدراسات قد اتفقت على وجود علاقة إيجابية بين درجات الذكاء ودرجات اختبار القراءة ولكنهم يختلفون في مدى هذه العلاقة كما يتفقون على أن العمر العقلي الذي يزيد عن ست سنوات يتحقق معه تعلم القراءة بنجاح (الملا ، 1987:146).
- 2- أسباب ترجع إلى المعلم: المعلم إذا لم يعد إعداداً مهنيًا وسلوكيًا جيدًا قد يكون له دور بارز في إخفاق التلميذ في القراءة مما يؤدي إلى التأخر القرائي ، وكثيراً ما يتعثر التلامذة في القراءة عندما يخفق المعلم في توفير ما يلي :

- تكييف طرائق التدريس لقدرات التلامذة، مع توفير القدر الكافي من المراجعة، وإعادة التدريس عندما لا ينجح التلميذ في تعلم المهارة الجديدة .
- الانضباط الصفي بما يسمح للتلامذة من التركيز على الأمور التعليمية .
- جعل مادة القراءة شائعة وجذابة .
- استخدام أساليب العقاب التي تؤدي بالتلامذة إلى كراهية المعلم والمدرسة وإبدائها بأساليب التعزيز التي تحبب التلميذ في المعلم والمدرسة .

- 3- أسباب ترجع إلى الأنظمة المدرسية : القصور في توفير الجو المناسب للقراءة في حجرات الدراسة قد يؤدي إلى صعوبات القراءة ، والكتب المدرسية إن لم تحقق الهدف المنشود منها كأن تكون فوق مستوى التلامذة من حيث الأسلوب ، والأفكار ، والمصطلحات ، أو تقتصر على الإخراج الفني الجذاب من حيث الشكل، واللون، والصور، أو طريقة الطباعة غير الواضحة إضافة إلى طول المقرر فالمعلم مطالب بإنهاء هذا المقرر في وقت محدد مما لا يسمح بوقت كافٍ لمراعاة التلامذة المتأخرين قرائياً والعمل على تصميم برامج علاجية ملائمة لقدراتهم أو استخدام أساليب حديثة في التدريس (الملا ، 1987:161) ويذكر مرسى (1984 :196) نقلاً عن بوند ، وتنكر ، وواسون ، أن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعد ضياعاً لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم؛ لأن نتيجة التشخيص الدقيق في صعوبات مهارات القراءة لهو الأساس الأول لتصميم البرنامج العلاجي التعليمي المناسب .

4- الأسباب العضوية منها :

- أ. العجز البصري: يعد الجهاز البصري من الأجهزة الضرورية والرئيسة المستخدمة للقراءة حيث إن الطفل الذي لديه ضعف في البصر تصبح القراءة لديه عسيرة . في حين أن البعض ممن لديهم مشاكل في البصر يبذلون قصارى جهدهم بشتى الوسائل للوصول إلى الهدف محاولين القراءة مهما بذلوا من جهد ووقت وتشير الدراسة التي قام بها (Rutherford and Weintraub) إلى :

- أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية ، وفي الوقت نفسه يجدون صعوبة في القراءة أكبر بدرجة قليلة من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة .
- أن كثيراً من الأطفال ذوي القصور البصري يتعلمون القراءة بدرجة مساوية أو بدرجة أكبر من تعلم الأطفال العاديين لها .

لأن بعضاً من الأطفال الذين يعانون من القصور البصري بصرف النظر عن نوعه يحرزون تقدماً ملموساً في مستوى القراءة أي أن إخفاق بعض الأطفال ذوي القصور البصري في تعلم القراءة يرجع إلى ما يبذلونه من جهد إضافي لإتقان مهارة القراءة في حين أن الأطفال الآخرين يعانون من القصور نفسه يتعلمون بشكل جيد لأنهم يجتهدون لسبب أو لآخر في التغلب على هذا القصور . (بوند ، 1986: 125) .

ب. **العجز السمعي:** أكدت العديد من الدراسات والبحوث الارتباط المباشر بين عيوب السمع والتأخر القرائي حيث إن الطفل في مراحل عمره الأولى يعتمد في تعلمه على ما استوعبه واستخدمه من مفردات وتراكيب لغوية ، وأن طرائق التدريس المعمول بها في مدارس المرحلة الأساسية في جلها تعتمد على ما يقدمه المعلم لتلاميذه من تعليمات وتوجيهات شخصية (الشوبكي،مها، 2011: 35) ، ولذلك فإن الطفل الذي لا يسمع جيداً يفقد الكثير مما يستمع به غيره من الأطفال ذوي القدرة السمعية العالية .

ج. **عيوب النطق والكلام:** هناك ارتباط بين عيوب النطق والكلام وصعوبات القراءة ومشكلاتها فقد أكدت الدراسات التي قامت بها Monroe أن النطق غير السليم قد يؤثر بصورة مباشرة في القراءة مما يسببه من خلط في كل الأصوات التي يسمعها صادرة عنه إذا ما طلب منه عند القراءة الربط بين الأمور المكتوبة وأصواتها. وأكدت كثير من الدراسات أنه قد يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية ، وخلل الجهاز العصبي . غير أن المختصين في هذا المجال يرون أن عيوب النطق هو العامل الرئيس في صعوبات القراءة بالنسبة لكثير من الأطفال . (أحمد ، 1993 م: 101). وتؤكد الملا (1987م: 154) أن لعيوب النطق والكلام الأثر النفسي في خلل الطفل ، وشعوره بالنقص ، وانكماشه عندما يطلب منه القراءة جهرياً ، وقد يتولد لديه كراهية القراءة جراء ذلك .

5- **الأسباب الانفعالية:** أشار بوند (1986 : 159) أن التلامذة الذين يخفون في تعلم القراءة وإتقانها عادة ما تظهر عليهم علامات وأعراض سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي بدرجة أكثر مما تظهر على غيرهم من التلامذة العاديين، وخاصة في حجرة الصف فقد لوحظ على التلامذة الذين يعانون صعوبات قرائية علامات التوتر حيث ينتاب بعضهم الخوف والخل والقلق ، وبعضهم ينتابه تشتت الذهن ، وعدم القدرة على التركيز في حين قد يلجأ بعض التلامذة إلى بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر وغالباً ما يفتقر هؤلاء إلى الثقة بالنفس فتتبط همتهم بسهولة ويستسلموا لليأس مما يزيد الموقف التعليمي لهم بصعوبة.

6- **الأسباب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية:** أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين ينحدرون من أوضاع اقتصادية واجتماعية وثقافية منخفضة يصبحون عاجزين عندما يتعلمون القراءة وللعامل الثقافي دور في ضعف الحصيلة اللغوية وبالتالي الضعف القرائي فقد ينشأ هذا الضعف من عوامل عدة كاللغة التي تتحدث بها الأسرة أو سوء طريقة وأسلوب التدريس (الكهوجي ، 1994: 19) كما أن أمية الوالدين ، وضعف ثقافتهما تتسبب في الضعف القرائي لدى الطفل . (راضي ، 1986) .

مشكلات القراءة التي تواجه تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف (1-4) أهمها :

- **اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:** يؤكد شقير (2006: 87) أن اختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه من الكلمة يؤدي إلى اختلاف رسم الكلمات التي تتطابق في حروفها ، وتختلف في ترتيب هذه الحروف كما في (حفظ – فرحت – فرج) ويرى العزة (2007: 107) أن التعرف على أشكال الحروف والكلمات بالنسبة للتلميذ المبتدئ أمر صعب خاصة في بداية تعلمه وذلك للاختلاف الذي يطرأ على شكل الحرف بتغيير موضعه في الكلمة .

● **التشابه بين الحروف:** يرى الهواري (1998: 77) أن تلامذة المرحلة الأساسية الذين يعانون صعوبات القراءة إذا كانوا يعانون من الاختلاف بين أشكال الحروف واختلاف شكل الحرف الواحد فذلك يواكبه مشكلات ناشئة من التشابه بين الحروف لعدم وجود فوارق واضحة يلحظها التلميذ بين الحروف فالفرق بين كلمتي (نهر و فهد) يشمل الحرفين الأخيرين في كل منهما وهما الراء والdal وقد يختلفان على التلميذ بسبب عدم الدقة في الكتابة عندما يعلو حرف الراء إلى مستوى السطر. وقد يأتي التشابه في إغفال النقاط أو بعثرتها أو التزود فيها، في مثل: (خرج - جرح ، جبل - حبل)

● **نطق الحروف نطقاً سليماً:** نطق الحروف نطقاً صحيحاً والتعبير المناسب الملائم يسلب القراءة مافيه من أحاسيس وعواطف وهذا يتطلب أيضاً أن يكون النطق خالياً من العيوب الناشئة بسبب خلقي أو نفسي أي إعطاء كل حرف حقه ومستحقه من حيث المساحة الصوتية التي يشغلها (عبد الحميد 1992 : 83) .

● **الفرق بين رسم الحرف وصوته:** بعض الحروف في العربية تزيد عنه تارة في مثل (أولئك ، اهتدوا) وتنقص تارة في مثل (لكن، ذلك) واختلاف في رسم الألف فمرة تكتب على صورة ياء وتارة على صورة ألف قائمة (يسعى ، دنا) وكذلك التنوين الذي يلحق الأسماء نطقاً لا كتابة كما في (محمدٌ - محمدٍ - محمداً) وكما في نطق التاء المربوطة تنطق هاء عند الوقف وتنطق تاء عند الوصل (حلس ، 2005 : 71)

● **الشكل:** (يرى يونس ، الناقة ، حنورة 1999 : 153) أن مشكلة الشكل تتمثل في ضبط الكلمات حين تكون مجردة من التشكيل (ضمة، فتحة، كسرة) فإذا وجد التلميذ مثلاً لفظ (علم) مثلاً احتار فيما إذا كان (عَلِمَ أو عَلِمَ أو عَلِمَ) لذا لا بد من مراعاة التشكيل في كتب المرحلة الأساسية الدنيا بصفة خاصة لإزالة اللبس .

● **وصل وفصل الكلمات:** من طبيعة اللغة العربية أن الكلمة تتصل بغيرها فتكاد تضع معالمها فلا يتييسر تمييزها (مدكور ، 1997 : 59) فالفعل (لِيُنْبِذَنَّ) تتصل بأوله لام القسم وبآخره نون التوكيد .
أهم وسائل تشخيص صعوبات القراءة الجهرية: يذكر الروسان (الروسان، 1998) أن من الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص المتأخرين في القراءة ما يلي:

● **الملاحظة:** وسيلة المعلم لاكتشاف وتحديد الكثير من الأخطاء الشائعة في مهارات القراءة الأساسية ، ويستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي لدى التلامذة من حيث استمتاعهم وجلساتهم وحركاتهم أثناء القراءة ، وكل ما يتعلق بالنطق والفهم والسرعة، ويشير جمعة (2000 : 81) أن الملاحظة التي تستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة أكثر دقة من الملاحظة .

● **السجلات المدرسية:** تشمل سجل الدرجات والمعلومات التي يتوصل بها عن التلميذ من حيث تقدمه في دراسته في المواد الدراسية المختلفة واتجاهه نحو القراءة وما يتعلق بها .

● **اختبارات التشخيص التقديرية:** وهي غير مقننة وتستخدم لجمع المعلومات اللازمة عن كل تلميذ .

● **اختبارات التشخيص المقننة:** وهي الاختبارات التي تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام بمستوى مجال مهاري مثل مستوى القراءة عند المتأخرين قرائياً وذلك بهدف:

- مقارنة المجموعات المختلفة لتحديد نوعية التدريب.
- تقديم البرامج الجديدة .
- لوضع برنامج قرائي للمتأخرين قرائياً
- لتوضيح نواحي القوة والضعف ويرى القحطاني (2009: 39) أن هذه الاختبارات تظهر أيضاً أين تكمن القوة أو هذا الضعف .

● **الاختبارات التحصيلية:** يرى الهواري (1998 : 299) أن التحصيل في اللغة العربية يقاس بالعديد من الأمور منها تحصيل المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالقواعد الأساسية للغة ومنها جانب الفهم القرائي أو الفهم السمعي .

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية صعوبات تعلم القراءة وعلاجها منها:

● **دراسة أبوت ودوري Abbott & Dori (2006)** هدفت إلى معرفة أثر التدخل المبكر لعلاج التأخر القرائي لبعض مهارات القراءة لعينة قوامها (48) تلميذاً من قبل معلميه نهاية الصف الأول الأساس وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات القراءة أظهروا تحسناً ملحوظاً على مقياس القراءة المقننة.

● **دراسة تورجسين وباركر Torgesen & Barker (2005)** هدفت إلى تقديم نماذج تعليم القراءة باستخدام الحاسوب حيث إن الحاسوب بإمكانه مساعدة الأطفال ذوي التأخر القرائي الأكثر كفاءة وفاعلية، وأجريت على عينة قوامها (100) طفل منهم (46) طفلاً تتراوح أعمارهم من: (8 إلى 10) سنوات ، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الحاسوب تساعد الأطفال على قراءة الكلمات الصعبة باستخدام المهارات القرائية وتشجيع الطفل على استخدام قدراته القرائية لفهم المعنى، كما تسمح برامج الحاسوب للأطفال بالتركيز على كل ما يقرأون، ومدّهم بما يلزم من برامج ناجحة في القراءة حتى يقرأوا بطلاقة وسرعة . كما أن الأطفال ذوي المشكلات القرائية الحادة ازدادت مهاراتهم القرائية للكلمات بفضل برنامج الأرنب القارئ (Reader Rabbit) وأصبحت لديهم خلفية معرفية .

● **دراسة الكثيري (2000)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة الرياض وتكونت عينة الدراسة من (112) تلميذاً مضاف إليها العينة الاستطلاعية قوامها (10) تلميذات وقد استخدمت الباحثة الاختبار كأداة لقياس صعوبات القراءة الصامتة والجهرية. وأظهرت النتائج أن التلميذات ذوات صعوبة القراءة لديهن صعوبة في فهم الجملة، وفهم الفقرة، والأداء القرائي غير منتظم بسبب التخمين وهذا لمهارات القراءة الصامتة، أما في مهارات القراءة الجهرية فقد أظهرت النتائج بأن الصعوبة لديهن تتمثل في البطء في التعرف على الرموز ، وأخطاء في قراءة الكلمات:(حذف – إضافة – إبدال- وعدم معرفة كلية الكلمة). وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد الاختبارات التشخيصية في القراءة بنوعيتها الصامتة والجهرية لجميع المستويات التعليمية في المرحلة الأساسية؛ ليستطيع المعلم القيام بعملية التشخيص والعلاج المبكر .

● **دراسة سلام (1999)** هدفت إلى التعرف على بعض العوامل المرتبطة بمشكلات القراءة الجهرية لدى مجموعة من التلاميذ ، واستخدمت عينة مكونة من: (28) تلميذاً وتلميذة (15) ذكور و(13) إناث تتراوح أعمارهم بين (8-12) سنة، وبمتوسط قدره (3 و 9) سنة واستخدم اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال ، واختبار العسر القرائي يتضمن اختبار للقراءة الصامتة، وآخر للقراءة الجهرية وتوصلت الدراسة إلى تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص التعرف، وفهم الكلمة ، وفهم الجملة، وفهم المقروء كما تحسن جانب من القراءة الجهرية في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي بالنسبة لجميع الأخطاء (الحذف – الإضافة – الإبدال – التكرار).

● **دراسة عبد الموجود وفؤاد (1997)** هدفت إلى التعرف على واقع المتعثرين قرائياً في الصف الرابع الابتدائي ، ومدى اختلاف ذلك باختلاف (جنس التلميذ – السلوك القرائي لمعلمه – مساندة الأسرة في مجال القراءة – أثر التفاعل بين هذه العوامل في التعثر القرائي) واستخدمت عينة مكونة من (148) تلميذاً وتلميذة . وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعثر القرائي بين تلامذة المعلمين ذوي السلوك القرائي الجيد ونظرائهم ذوي السلوك غير الجيد .

- لا يؤثر مستوى مساندة الأسرة للأبناء في مجال القراءة في التعثر القرائي لديهم .
- لا يتأثر التعثر القرائي بالجنس.

● **دراسة عويدات ومرشد (1992)** هدفت إلى التعرف إلى عيوب القراءة الجهرية ، ومستوى استيعاب المادة المقروءة لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائي في (عمان – الزرقاء – اربد – المفرق) كما

هدفت إلى التأكد من أثر كل من المستوى الصفّي ، والجنس ، و دخل الاسرة ووظيفة الوالدين في طبيعة الاخلاق في القراءة . وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من الصفين الثالث والرابع الأساس من المدارس الحكومية .

واختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وتوصلت الدراسة إلى :

- أن نسبة الأميين من الطلبة بلغت 31 % من بين أفراد عينة الصف الثالث في حين أن هذه النسبة بلغت في الصف الرابع 22 %
- أكثر الأخطاء شيوعاً عند طلبة العينة كان خطأ الإبدال يليه الإضافة ثم الحذف .

● **دراسة الجرف (199)** هدفت إلى دراسة ماهية المشكلات ، ومستوى المشكلة ، والعلاقة بين مهارات الاستعداد ومهارات التعرف وأثر النمو بالانتقال من الصف الثاني الأساس إلى الصف الثالث في تنمية المهارات القراءة الجهرية ، كما هدفت على التباين داخل الصف الواحد من مشكلة لأخرى ، واستخدمت عينة قوامها (98) طالباً وطالبة من الصفين الأول والثاني والثالث الأساس . وتوصلت إلى:

- أن التلميذات في الصف الأول يخطئن بنسبة 5 % من مفردات اختبار تمييز المسموع ، وأن التعرف على الكلمة كوحدة أسهل من ربط الحرف المكتوب بنطقه مستقبلاً .
- أن التعرف على الكلمة في السياق يصعب على تلميذات الصف الأول قياساً إلى التعرف على الكلمة المنفردة .
- أن التعرف على الكلمة في السياق يسهل على الصفين الثاني والثالث مقارنة بالتعرف على الكلمة منفردة وأن اللام الشمسية تعد مشكلة بالغة على الصفوف الثلاث .

● **دراسة كمبل Cambell (1987)** هدفت إلى دراسة أخطاء القراءة الجهرية لقارئتين مبتدئتين وهي دراسة الحالة لطفلين يقرآن قراءة جهرية لمعلمها في جو الصف العادي خلال العام الدراسي وتوصلت الدراسة إلى:

- معظم الأخطاء التي ارتكبها الطفلان كانت من نوع الإبدال يتبعها التردد مع أنه لم يحدث أكثر من 1 % في الكلمات المقروءة وتم استثناء التكرار وتصويب النفس باعتبارها محاولات إيجابية .
- نسبة عدد المرات التي استخدمها الطفلان معرفتها لكلمات سبق لهما قراءتهما لتقليل عدم التأكيد وارتكبا فيها إبدالاً يمكن أن يكون أعلى من نسبة 90 %
- استخدام الطفلان استراتيجية تحليل الكلمة إلى حروفها لنعرفها .

● **دراسة الملا (1987)** هدفت إلى الكشف عن الضعف القرائي في المدرسة الابتدائية في قطر، وصمم الباحث برنامج علاجي يساعد التلميذات على التخلص من أخطاء القراءة الجهرية أو الحد منها ، وتكونت عينة الدراسة من (68) تلميذة من الصف الرابع الأساس من التلميذات المتأخرات في بعض مهارات القراءة الجهرية . وقد قسم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ثم طبقت على المجموعة التجريبية البرنامج العلاجي . وقد توصلت الدراسة إلى :

أن هناك تحسناً في مستوى التلميذات الخاضعات للبرنامج العلاجي .

● **دراسة شحاتة (1981)** هدفت إلى التعرف على مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر . وبنى الباحث اختباراً تحصيلياً متدرجاً لقياس هذه المهارات في الصفوف بدءاً من الثالث الأساس إلى الثالث الثانوي بحيث يخصص لكل صف قطعتان متكافئتان إحداها للاختبار القبلي ، والأخرى للاختبار البعدي ، وطبق الاختبار على عينة من المفحوصين استطلاعيّاً ثم طبق في صورته النهائية على العينة الأساسية وتوصلت الدراسة إلى :

- إلى انخفاض متوسطات الأخطاء وزيادة السرعة في القراءة كلما انتقلنا من صف دراسي أدنى إلى صف دراسي أعلى منه في السلم التعليمي.
- إن درجة ذكاء التلميذ، والمستوي الاجتماعي والاقتصادي يؤثران على أدائه في القراءة الجهرية.
- أن الأسس الجيدة لتعليم القراءة الجهرية تنحصر في الفهم قبل القراءة واستخدام الأنموذج الجيد واستغلال

المواقف الحيوية، وتقديم المادة المقروة المناسبة . وتشجيع الإلقاء الجهري ، وكثرة التدريب على المهارات القرائية ، والاتزان الانفعالي في القراءة .

- لا يوجد فروق بين التلاميذ والتلميذات في مستوى القراءة الجهرية بعد المرحلة الابتدائية وفي معظم الصفوف بعد الابتدائية .

التعقيب على الدراسات السابقة: من استعراض الدراسات السابقة يتبين أنها تتفق مع الدراسة الحالية في التأكيد بأن الكشف عن صعوبات القراءة بنوعها الصامتة والجهرية من الأمور المهمة التي تساعد في إمكانية رسم الخطط العلاجية التي تؤدي إلى الرفع من المستوى القرائي وهذا يتفق مع كل من دراسة أبوت ودوري (dori & Abott) (2006 م)، والكثيري (2000 م)، وسلام (1999 م)، والملا (1987 م)، وشحاتة (1981 م) وتتميز عن الدراسات السابقة بأنها جاءت للكشف عن صعوبات القراءة بنوعها الصامتة والجهرية معتمدة عينة تمثل الجنسين (ذكور وإناث) وصولاً إلى رسم خطط علاجية على أسس علمية مرتبطة بالواقع التعليمي الميداني ولكلا الجنسين وفي صف يعد مرحلة انتقالية بين المرحلة الأساسية الدنيا والعليا .

الطريقة والإجراءات : اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وهو الأنسب لطبيعة هذه الدراسة فالغاية تشخيص صعوبات القراءة بنوعها الصامتة والجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس، مما يؤدي إلى حصر الصعوبات، ثم تحليلها ووصفها.

مجتمع الدراسة : تكوّن مجتمع الدراسة من تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خان يونس المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والبالغ عددهم للعام الدراسي 2011/ 2012 ذكور وإناث (2998) تلميذ وتلميذة وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم في فلسطين 2011-2012.

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: " طريقة تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث التفاعل معها فيصفها ويحللها." (حلس، 2006:)

عينة الدراسة: اختار الباحثان عينة الدراسة بطريقة عشوائية من ذوي التحصيل دون المتوسط ، وتم اختيار العينة وفق ما يلي:

- ضعف مستوى تحصيل التلميذ في القراءة؛ اعتماداً على درجات التحصيل للفصل الدراسي الأول(2011-2012) وفقاً لسجلات المدرسة مع الأخذ برأي معلم اللغة العربية في الصف .
- استبعاد وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية أو اضطرابات في النطق .
بلغ أفراد العينة(80) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الرابع الأساس في محافظة خانيونس من مدرستين اثنتين إحدهما للذكور والأخرى للإناث وفق الجدول التالي:

جدول رقم (1) يبين عدد أفراد العينة

م	اسم المدرسة	الجنس	عدد التلامذة
1	مدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية "ب"	ذكور	40
2	مدرسة حيفا الأساسية "ب"	إناث	40
	المجموع		80

أدوات الدراسة : استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة هي :

- اختبار قراءة صامتة

- جهاز تسجيل وساعة توقيت لتحري الوقت في تسجيل النتائج .

اختبار القراءة الصامتة : لقياس الفهم القرائي لدى عينة الدراسة ومدى ارتباطها بصعوبات القراءة.

مكونات اختبار القراءة الصامتة : يقتصر اختبار القراءة الصامتة من إعداد الباحثين على قياس الفهم الحرفي للمقروء (القدرة على تعرف أو استدعاء ما ورد في المحتوى من شرح، أو مصطلح. وهذه القدرة خطوة للفهم

الأساس وتعد ملازمة لتنمية مستويات الفهم (فهم الحقائق – التفسير – متابعة الأفكار) وقد اعتمد الباحثان مستويات الفهم القرآني لإليا (Elyah) (1987) وبهذا خرج الاختبار بصورة تتضمن :
 - تعرف الكلمات - تعرف الجملة - فهم الجملة - فهم الفقرة
 وقد أرفق بالاختبار استمارة تفصيلية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (2)

اسم التلميذ/ة	اسم المدرسة	حالة التلميذ		درجة التحصيل في اللغة العربية	درجة التحصيل القرآني	التاريخ
		جديد	معيد			

إضافة إلى تمرين تدريبي يتقدم الاختبار

محتوى اختبار القراءة الصامتة : راعى الباحثان في اختيار بنود اختبار القراءة الصامتة :

- الأهداف العامة للغة العربية كما جاءت في الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم: فلسطين، 1998).
 - الاطلاع على مقرر دروس القراءة في المرحلة الأساسية الأولية.
 - التدرج في التعرف على الكلمات بدءاً بالمصحوبة بصورة تدل عليها الكلمة ، ثم الكلمة المجردة ، فالتعرف على الجملة ثم فهم الجملة، فالفقرة .
 - أن تكون النصوص المختارة مكافئة لمستوى التلامذة في القراءة .
 - الأخذ برأي الاختصاصيين في اللغة العربية وطرائق تدريسها .
 - أن تتضمن النصوص المختارة نصوصاً لم يسبق للتلامذة الاطلاع عليها .
- الجدول التالي يوضح مكونات اختبار القراءة الصامتة :

جدول رقم(3) لمكونات اختبار القراءة الصامتة

مكونات الاختبار	ما يقيسه الاختبار
تعرف الكلمات	تعرف الكلمة
اختبار الجملة	فهم الكلمة المجردة تعرف الجملة فهم الجملة
اختبار فهم القراءة	الفهم الحرفي للفقرة

● **اختبار التعرف على الكلمات ويتكون من جزأين :**

- التعرف على الكلمة تصاحبها صورة تدل عليها
- التعرف على الكلمة المجردة عن الصورة .

● **اختبار التعرف على الكلمة والصورة ويتكون من:**

- أسئلة تتضمن ثلاث صور وتحتها كلمة واحدة يطلب من التلميذ وصل الكلمة بالصورة التي تدل عليها .
- أسئلة يتضمن كل منها صورة وتحتها ثلاث كلمات يطلب من التلميذ وصل الصورة بالكلمة التي تدل عليها .

أدوات الدراسة : استخدم الباحثان الأدوات التالية :

- 1- الاختبار التحصيلي للقراءة الصامتة.
- 2- بطاقة ملاحظة للاختبار التحصيلي للقراءة الجهرية

أولاً: الاختبار التحصيلي للقراءة الصامتة :

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذاً من تلامذة الصف الرابع اختيروا من خارج عينة الدراسة، وقد أجريت التجربة الاستطلاعية بهدف:

- حساب معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار.
 - حساب مدى صدق وثبات الاختبار.
 - تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث.
- قام الباحثان بتحليل استجابات التلامذة على بنود الاختبار بغرض استخراج:
- ١ - **معامل الصعوبة:** يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية لعدد الأفراد الذين أجابوا عن كل سؤال من الاختبار إجابة صحيحة من المجموعتين المحكيتين العليا والدنيا (الكيلاني وآخرون، ٢٠٠٨، 447)، وبحسب المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{ع(ص) + د(ص)}{ن} \times 100$$

حيث إن:

ع (ص) = عدد الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص) = عدد الذين أجابوا على الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر عن كل فقرة بأنه كلما زادت نسبة الصعوبة تكون الفقرة أسهل، والعكس صحيح.

وبتطبيق المعادلة السابقة وإيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أن معاملات الصعوبة لكل الفقرات تقريباً تتراوح بين (0.39-0.68) وكان معامل الصعوبة الكلي (0.47)، وبهذه النتائج يبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار، وذلك لتدرج مستوى صعوبة الاختبار.

٢ - **معامل التمييز:** تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{ع(ص) + د(ص)}{ن} \times 100$$

ع (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة العليا إجابة صحيحة.

د (ص) = عدد الذين أجابوا عن الفقرة من المجموعة الدنيا إجابة صحيحة.

ن = عدد التلاميذ في إحدى الفئتين.

تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0.27-0.64) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، وقد بلغ معامل التمييز الكلي (0.47) ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون، ٢٠٠٨، 448) وبذلك يبقى الباحثان على جميع فقرات الاختبار.

جدول (3) معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز	م	معاملات الصعوبة	معاملات التمييز
1	0.64	0.36	10	0.50	0.45	19	0.50	0.27
2	0.59	0.45	11	0.41	0.27	20	0.36	0.55
3	0.32	0.27	12	0.59	0.45	21	0.59	0.27
4	0.45	0.36	13	0.32	0.45	22	0.45	0.55
5	0.41	0.45	14	0.59	0.45	23	0.50	0.45
6	0.45	0.55	15	0.59	0.64	24	0.50	0.45
7	0.64	0.55	16	0.68	0.64	25	0.41	0.64
8	0.45	0.55	17	0.64	0.55	26	0.55	0.55
9	0.41	0.64	18	0.59	0.45			

معامل الصعوبة الكلي	0.51	معامل التمييز الكلي	0.47
---------------------	------	---------------------	------

صدق الاختبار:

أ- **صدق المحكمين** : تم عرض الاختبار في صورته الأولية على بعض الأساتذة المتخصصين في التربية والمناهج ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية ، و بعض مشرفي ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حيث قاموا بإبداء آرائهم، وملحوظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار، ومدى ملائمتها للغرض الذي أعد من أجله الاختبار، وكذلك وضوح صياغته اللغوية ، وفي ضوء ذلك تم استبعاد بعض الأسئلة ، وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد أسئلة الاختبار (26) سؤالاً .

ب- **صدق الاتساق الداخلي** : جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار ، والدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، وكذلك تم حساب الزمن اللازم لتنفيذ هذا الاختبار ، والجداول التالية توضح ما سبق.

الجدول (4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	**0.449	14
2	**0.699	15
3	**0.473	16
4	**0.622	17
5	**0.537	18
6	**0.628	19
7	**0.706	20
8	**0.509	21
9	**0.609	22
10	**0.565	23
11	**0.495	24
12	**0.721	25
13	**0.422	26

**"ر" الجدولية عند درجة حرية (38) ، وعند مستوى دلالة $(0.01) = 0.393$

"ر" الجدولية عند درجة حرية (38) ، وعند مستوى دلالة $(0.05) = 0.304$

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأسئلة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار Reliability: أجرى الباحثان خطوات للتأكد من ثبات الاختبار ، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين ، وهما التجزئة النصفية ، ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث احتسبت درجة النصف الأول للاختبار، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى التعديل باستخدام معادلة سبيرمان براون، فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.864) ، وبعد التعديل (0.927) ، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة كودر- ريتشاردسون 21 : استخدم الباحثان طريقة ثانية من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشاردسون (21) للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية : والجدول (11) يوضح ذلك :

$$R_{21} = 1 - \frac{(\sum K - M)}{M}$$

ع² ك

ع² : التباين

ك : عدد الفقرات

حيث إن : م : المتوسط

الجدول (5) عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودرريتشارد سون 21

الدرجة الكلية	ك	ع ²	م	معامل كودرريتشارد سون 21
	26	51.487	13.475	0.909

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودرريتشارد سون (21) للاختبار ككل كانت (0.909) ، وهي قيمة عالية ، وبذلك اطمأن الباحثان إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ثانياً: بطاقة الملاحظة لملاحظة الاختبار التحصيلي للقراءة الجهرية:

استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس القدرة على القراءة الجهرية من خلال قطعتين من دروس القراءة، وقد قام الباحثان ببناء هذه الأداة تبعاً للخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عينة من المعلمين والمهتمين بتدريس اللغة العربية من خلال المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي حيث قام الباحثان ببناء بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

- تحديد المهارات الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل أسلوب.
- إعداد البطاقة التي شملت على (4) فقرات كما في الجدول التالي:

جدول رقم (5) يبين أقسام بطاقة الملاحظة

اسم الطالب:				
م	المهارة	الزمن المستغرق		المستوى
				ضعيف
				متوسط
				جيد
	دقيقة			
	دقيقة ونصف			
	دقيقتان			

صدق بطاقة الملاحظة:

1-صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، وقد طلب من المحكمين إبداء وجهة نظرهم إزاء وضوح كل فقرة، وقد أبدى المحكمون ملحوظات هامة وقيمة، اقتنع الباحثان بها وأجريا على ضوءها التعديلات اللازمة، كما طلب من المحكمين تحديد مدى صدق العبارات، ومدى قياس ما وضعت لأجله، وعليه فقد تم انتقاء الفقرات التي اتفق المحكمون على صلاحيتها، هذا وقد استبعد الباحثان الفقرات التي أشار إليها المحكمون؛ ليصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة (4) فقرات.

ثبات بطاقة الملاحظة: لإيجاد ثبات البطاقة استخدم الباحثان طريقة اتفاق الملاحظين (الباحث وزميل له) في حساب الثبات، حيث يعمل كل منهما مستقلاً عن الآخر ، وأن يستخدم كل من الملاحظين نفس الرموز لتسجيل الأداءات التي تحدث في أثناء فترة الملاحظة ، وأن ينتهي كل منهما من التسجيل في التوقيت نفسه ، أي في نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة ، وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين ، وعدد مرات عدم الاتفاق في أثناء الفترة الكلية للملاحظة ، ثم تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين ، باستخدام معادلة

" هولستي، لحساب نسبة الاتفاق ، وبناء على ذلك قام الباحثان مستعينين بأحد زملائهما المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية بملاحظة خمس طلاب من الطلبة ، وبعد تطبيق معادلة هولستي حصل على (91.67) وهذه النسبة تدل على ارتفاع مستوى ثبات بطاقة الملاحظة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- 1- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistic Package for Social Science ، لتحليل البيانات ومعالجتها.
- 2- وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق ، وثبات أداة الدراسة:
 - معامل ارتباط بيرسون .
 - معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل كودر- ريتشارد سون 21: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- 3- وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:
 - النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : ما صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس ؟ للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك: الجدول (6)

الجدول (6) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن = 80)

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الاستجابات	م
47.404	4.304	12.325	986	الدرجة الكلية للاختبار

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصل على وزن نسبي (47.404%) وهو ما يؤكد أن الأداء القرائي منخفض وهذه النتائج تتفق ورأي جلجل(1995) واعتماد التلامذة على التخمين في إجاباتهم لذا فإن صعوبات القراءة الجهرية تمثلت في:

- البطء في تعرف الكلمات: حيث كان التلامذة يقرأون حرفاً حرفاً وكلمة كلمة، ويفقدون المعنى، وتظهر عليهم علامات الإحباط لإخفاقهم في القراءة.
- الخطأ في قراءة الكلمات: كشف اختبار القراءة الجهرية عن أخطاء قرائية تمثلت في: الإضافة- الحذف- الإبدال- عدم التعرف على الكلمة وهذا يتفق مع دراسة (Turner 1980) ودراسة الملا (1986) وهذا يدل على عدم تمكن تلامذة الصف الرابع من الدقة في التعرف على الرموز القرائية وهو مطلب أساس في الأداء القرائي وصولاً إلى التقدم في القراءة:

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : ما صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟ للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (7)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للاختبار (ن = 80)

الوزن النسبي	الانحراف	المتوسط	مجموع	م
--------------	----------	---------	-------	---

الاستجابات	الحسابي	المعياري	
164	2.050	0.825	68.33
122	1.525	0.729	50.83
107	1.338	0.615	44.58
97	1.213	0.469	40.42
490	6.125	2.275	51.04

يتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية للاختبار حصل على وزن نسبي (51.04%) يتضح من الجدول السابق أن نسبة القراءة الجهرية كان للحروف المشككة بصورة صحيحة وأقل نسبة كانت للفقرة المضبوطة بالشكل وهذا يدل على تزايد الخطأ في الفقرة وذلك لطول النص القرائي الذي يؤدي إلى عدم الدقة في تعرف الرموز ونتج عنه ازدياد في عدد الأخطاء للكلمات المقروءة كلما زاد عدد الكلمات المقروءة ويدل هذا إلى افتقار التلامذة بوجه عام إلى عدم التعرف إلى الرموز المكتوبة بدقة ويعد هذا مطلب أساس لمهارة القراءة. وأشار بوند (1986: 571) أنه لكي يفهم التلميذ الجملة عليه أن يفهم الكلمات والعلاقات القائمة بينها وعليه أن تكون قراءته في وحدات فكرية.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث على: هل تختلف صعوبات القراءة الصامتة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس (ذكور ، إناث). للإجابة عن السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاختبار تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الذكور	40	1.400	0.744	4.780	0.000	دالة عند 0.01
الإناث	40	1.975	0.158			
الذكور	40	2.125	0.939	0.461	0.646	غير دالة إحصائياً
الإناث	40	2.025	1.000			
الذكور	40	3.100	1.533	2.114	0.038	دالة عند 0.05
الإناث	40	2.450	1.197			
الذكور	40	1.450	0.986	0.810	0.420	غير دالة إحصائياً
الإناث	40	1.600	0.632			
الذكور	40	1.950	1.431	3.963	0.000	دالة عند 0.01
الإناث	40	3.150	1.272			
الذكور	40	0.725	0.452	0.236	0.814	غير دالة إحصائياً
الإناث	40	0.750	0.494			
الذكور	40	0.900	1.194	0.656	0.514	غير دالة إحصائياً
الإناث	40	1.050	0.815			
الذكور	40	11.650	4.677	1.411	0.162	غير دالة إحصائياً
الإناث	40	13.000	3.836			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الثاني والرابع والسادس والسابع والكلية للاختبار، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في السؤال الأول والثالث والخامس، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث وتختلف هذه النتائج مع دراسة عبد الموجود وفؤاد (1997) حيث ترى أن التعثر القرائي لا يتأثر بالجنس.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول على: هل تختلف صعوبات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع الأساس باختلاف الجنس (ذكور ، إناث). للإجابة عن السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "T. test" والجدول (9) يوضح ذلك:

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للبطاقة	ذكر	40	5.425	1.647	2.876	0.005	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	6.825	2.601			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.00
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (78) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن القدرة اللغوية لدى الإناث أعلى من الذكور وقد أشارت دراسات إلى أن نمو اللغة أسرع عند الإناث وكذلك طول الجملة في المتوسط أطول عند الإناث في سنوات المدرسة الابتدائية (Seashor, 1974) كما أشارت دراسة حلس (2005: 107) إلى علاقة المستوى الاقتصادي بمستوى اللغة عند الأطفال فالذين يعيشون في مستوى اقتصادي مرتفع تكون لديهم حصيلة لغوية أكثر وأسرع نمواً، كما أكد محمد صلاح الدين مجاور (1986: 87) إلى العلاقة بين النمو السمعي ونمو المفردات اللغوية عند تلامذة المرحلة الابتدائية ويرى الباحثان هنا أهمية دور المدرسة في تحقيق البيئة الصفية الآمنة والإكثار من تدريب التلامذة على التحليل والتركيب في مستوى الكلمة ومستوى الجملة ليدرك التلامذة المكونات الجزئية لها.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: ما سبل علاج صعوبات القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساس؟

- بعد إجراء اختبار القراءة الصامتة والجهرية على عينة الدراسة ونتائجها فإن الباحثين يؤكدان أن من أهم سبل علاج صعوبات القراءة لتلامذة الصف الرابع ما يلي:
- العمل على إكساب الطفل مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) منذ مرحلة رياض الأطفال في محاولة لاكتساب اللغة بالفطرة.
 - ضرورة العمل على أن تكون الخطط (فردية - جماعية) تقوم على إدراك السمات العقلية، والانفعالية، والجسمية لكل طفل، وأن تتمشى مع الصفات المميزة للطفل من حيث مستوى ذكائه.
 - أن تشمل الخطة العلاجية أساليب علاجية متنوعة مما يجعل البرنامج العلاجي جذاباً.
 - أن تتسم الخطة بالنشاط بحيث يكون إقبال التلامذة على القراءة نشاطاً مخططاً.
 - أن تكون مواد القراءة مناسبة للتلامذة، ومختارة بعناية حتى تشبع اهتمامات الطفل المختلفة.
 - جعل اللغة العربية السليمة الوحيدة السائدة في الصفوف الدراسية.
 - الإعداد التربوي السليم لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
 - العمل على تفعيل دور الأسرة في رعاية وتنمية ميول واستعداد الطفل لاكتساب مهارة القراءة.
 - مراعاة خصائص التدريس الفعال.
 - مراعاة استخدام الحاسوب مما يتيح للمعلم وقتاً أطول لتوجيه التلامذة، واكتشاف المواهب ونقاط الضعف لأن التعلم بالحاسوب سيكسب الطفل الطابع الذاتي حيث سينكب كل تلميذ على جهاز الحاسوب الخاص به ويصبح الحاسوب بأسلوبه التفاعلي وسيلة فعالة للتخلص من آفة التلقي السلبي.

التوصيات:

- التدخل المبكر للكشف عن صعوبات القراءة في الصفوف الدنيا لرسم الخطط العلاجية مما يقلل من الصعوبات القرائية وانعكاساتها على نفسية الطفل.
 - إعداد الاختبارات التشخيصية للقراءة بنوعها الصامتة والجهرية لتكون عوناً لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا في القيام بالتشخيص المبكر، وإعداد الخطط العلاجية.
 - العمل على التأكيد على المهارات القرائية الأساسية خاصة الحروف ومراجعتها باستمرار قبل الانتقال إلى مهارات الفهم والتعبير.
 - العناية بالقراءة بنوعها الصامتة والجهرية في الصفوف الدنيا وترسيخ المهارات الأساسية.
 - العناية بالقراءة الجهرية في الصفوف الأساسية الدنيا، وأن يكون المعلم أنموذجاً لتلازمته في قراءته بلفظ واضح وسليم.
 - ضرورة اختيار دروس القراءة بما يخدم حاجات وخصائص تلامذة المرحلة الأساسية الدنيا.
 - تنويع طرائق التدريس بما يتناسب والفروق بين التلامذة من جهة، وطبيعة موضوعات القراءة من جهة أخرى.
 - ألا يعتمد معلم الصفوف الدنيا على الكتاب المدرسي فقط في دروس القراءة؛ بل يجب الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة كالقصص والكتب الملونة... التي تزيد من حب التلميذ في القراءة.
 - العناية بالأنشطة الصفية واللاصفية التي تفيد في تدريس اللغة العربية بصفة عامة، وتدريب القراءة الجهرية بشكل خاص من خلال المسرح التعليمي تمثيل الدور - إجراء المسابقات - الإذاعة المدرسية...
 - العمل لإعداد دليل معلم لتدريب القراءة بنوعها في المرحلة الأساسية الدنيا يتضمن الأساليب المناسبة لتدريب القراءة التي أثبتت الدراسات فاعليتها في تنمية مهارات القراءة.
 - أن تتاح لتلامذة المرحلة الأساسية الدنيا الفرص العديدة المناسبة لممارسة القراءة الجهرية، وتوجيه الأسرة لذلك كقراءة العناوين الواضحة في الصحف اليومية، وقراءة اللوحات المعروضة في الميادين والمحلات التجارية... التي تساعد التلميذ على ممارسة القراءة باستمرار.
- المقترحات:** في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإن الباحثين يقترحان إجراء الدراسات التالية:
- إجراء دراسة لبناء برامج محوسبة لعلاج الأخطاء القرائية الجهرية لدى تلامذة الصفوف الدنيا.
 - إجراء دراسة لتقويم موضوعات القراءة لدى تلامذة الصفوف الدنيا.
 - إجراء دراسة لبيان أثر فاعلية مقرر القراءة في تحقيق أهداف تعليم القراءة لدى تلامذة الصفوف الدنيا في ضوء خصائصهم وحاجاتهم.

المراجع:

- القرآن الكريم تنزيل العزيز الحكيم.
- بوند جاي، وتنكر مايرلز، وباريارا واسون (1986) الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه - ترجمة مرسى محمد، وأبو العزائم اسماعيل - القاهرة: عالم الكتب.
- بادي، غسان خالد (1990) قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية - دراسات في المناهج وطرق التدريس - الجمعية المصرية للمناهج وخطط التدريس القاهرة
- الجرف، ريم سعيد (1994) تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأولى والثاني والثالث بالمملكة العربية السعودية رسالة ماجستير غير منشورة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- جمعة، إبراهيم (2000) برنامج مقترح لعلاج الضعف اللغوي لدى تلامذة الصف الثالث من المرحلة الابتدائية الأزهرية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر.
- جلجل، نصره محمد (1995) العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- جلس، داود (2005) دراسة تقييمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلامذة الصف السادس رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة الخرطوم.
- راضي، حسين (1986) أثر الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للطفل في استعداده القرائي في سن ما قبل المدرسة- رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - عمان.
- الروسان، فاروق (1998) أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة- عمان: دار الفكر العربي
- سلام محمد عبد الحميد (1999) تشخيص مشكلات القراءة لدى عينة من التلامذة المتخلفين عقلياً مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح- رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة طنطا- كلية التربية.
- شحاته، حسن (1981) تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر- رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة عين شمس.
- شقير، زينب (2006) اضطرابات اللغة والتواصل- القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشوبكي، مها (2011) فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساس- رسالة ماجستير غير منشورة- الجامعة الإسلامية- غزة.
- عبد الحميد، أماني (1992) إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائياً من تلامذة الصف الخامس الابتدائي رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- جامعة أسيوط.
- عبد الموجود، محمد كامل، وفؤاد ناصر (1997) التعثر القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي كنتاج للسلوك القرائي لمعلمه، ومستوى مساندة أسرته في مجال القراءة- مجلة البحث في التربية وعلم النفس العدد الرابع- المجلد العاشر.
- العزة، سعيد حسني (2007) الإعاقة واضطرابات الكلام والنطق واللغة- عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.
- علي، عبد الفتاح أحمد (1993) تشخيص عيوب القراءة الجهرية أثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي،- رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية - عمان.
- عويدات، عبد الله، ومرشد، يسري (1992) عيوب القراءة الجهرية ومستوى استيعاب المادة المقروء لدى طلبة الصفين الثالث والرابع الابتدائي في الأردن وأثر عوامل الجنس والدخل ومهنة الأب والمستوى التعليمي للطلبة على طبيعة هذه العيوب- مجلة الدراسات المجلد الثالث عشر العدد الأول كانون ثاني عمان: مطبعة الجامعة.
- الكثيري، نورة (2000) صعوبات القراءة لدى طالبات الصف الرابع بمدينة الرياض - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الكهوجي، فاطمة (1991) الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الخليج العربي- البحرين.
- القحطاني، علي سعد (2009) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط- رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود- الرياض.
- الكيلاني، عبد الله، وآخرون (2008) القياس والتقويم في التعليم- عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- مدكور، علي أحمد (1997) تدريس فنون اللغة العربية- الكويت- مكتبة الفلاح.
- مجاور، محمد صلاح الدين (1986) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم.
- الملا، بدرية (1987) برنامج مقترح لتنمية وعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الرابع بدولة قطر- رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة عين شمس.

- هارجروف، ل بونيت (1988) التقييم في التربية الخاصة (ترجمة: زيدان عبد العزيز السرطاوي) مكتبة القراءة – الدار المصرية- اللبنانية، بيروت-لبنان.
 - الهواري، خالد(1998) تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال المدرسة- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية جامعة الأزهر.
 - وزارة التربية والتعليم- فلسطين (1998) الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني الأول.
 - يونس، فتحي، والناقة، محمود، وطعيمة، رشدي، وحنورة، حسن(1999) طرق تدريس اللغة العربية- وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد- برنامج تحسين التعليم الأساس.
- المراجع الأجنبية:
- Abbott, Robert, D, and Dori , Zook (2006) Berninger Virginia, Early Intervention for Reading Disabilities “Teaching the Alphabet Principle in a Connectionist Frame Work” Journal of Learning disabilities Vol. 132 No.6, 491- 503.
 - Cambell (1987) Oral Reading errors of Young beginning readers, Journal of Reaserch in reading Vol, 10, NO, U.S.A
 - Chall, J.S. (1983)Literacy: Trends and Explanations Educational Researcher, 12, 3-8.
 - Hallahan,D, kauffmon, J, & lioyde J (1985) Introduction to Learning disabilities, 2nd ed Englewood Cliffs Prentic- Ltall Inc. U.S.A
 - Psacharopoulos, G (1981) Returns to education: At updated international comparison. Comparative Education, 17, 321-341
 - Sesher. R. A, New light on children’s Vocabularies- School and Society Ixuz 1987.
 - Torgesen, Joseph,k, Barker, Theodore, A(2005) computers as Aids in the prevention and remanitation of reading Disabilities learning 84- Disabilites Quarterly Vol. 18, No.76.
 - Turner, Gladys H, (1980) Oral Reading Errors of fifth grade students. Phil aclephia Pennsylvania, U.S.A.